

Caffarella, Rosemary; O'Donnell, Judith M.

Selbstbestimmtes Lernen: Ein kritisches Paradigma, wiederbetrachtet

Unterrichtswissenschaft 15 (1987) 2, S. 207-223



Quellenangabe/ Reference:

Caffarella, Rosemary; O'Donnell, Judith M.: Selbstbestimmtes Lernen: Ein kritisches Paradigma, wiederbetrachtet - In: Unterrichtswissenschaft 15 (1987) 2, S. 207-223 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-54500 - DOI: 10.25656/01:5450

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-54500>

<https://doi.org/10.25656/01:5450>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichts- Wissenschaft

Lernen in Schule,
Beruf und Freizeit

Heft 2 – 1987

Thema: Religiöse Entwicklung und Erziehung

Verantwortlicher Herausgeber für den Thementeil:

Prof. Dr. Fritz Oser

Fritz Oser: Einführung	130
Fritz Oser, Anton Bucher: Die Entwicklung des religiösen Urteils. Ein Forschungsprogramm	132
Joyce A. Caldwell, Marvin L. Berkowitz: Die Entwicklung religiösen und moralischen Denkens in einem Programm zum Religionsunterricht	157
Alois Niggli: Untersuchung über Zusammenhänge zwischen dem religiösen Erziehungsstil der Eltern und religiösen Entwicklungsstufen ihrer Kinder	177
Richard Klaghofer, Fritz Oser: Dimensionen und Erfassung des religiösen Familienklimas	190

Allgemeiner Teil

Rosemary Caffarella, Judith M. O'Donnell: Selbstbestimmtes Lernen: Ein kritisches Paradigma, wiederbetrachtet	207
Una M. Röhr-Sendlmeier: Sprachstandserhebung zur Förderung ausländischer Grundschüler	224

Mitteilungen	250
---------------------------	-----

Buchbesprechungen	252
--------------------------------	-----

Die Themen der nächsten Hefte:

- 3/1987 Denkprozesse von Lehrern (hrsg. von M. Hofer)
- 4/1987 Schreiben als Forschungsgegenstand (hrsg. von G. Eigler)
- 1/1988 Interkulturelles Lernen (hrsg. von H.-J. Krumm)
- 2/1988 Lernorte und Lernprozesse in der beruflichen Bildung (hrsg. von F. Achtenhagen)

Allgemeiner Teil

Rosemary Caffarella, Judith M. O'Donnell

Selbstbestimmtes Lernen: Ein kritisches Paradigma, wiederbetrachtet¹

Dem Phänomen des selbstbestimmten Lernens wird in der Erwachsenenbildung zunehmende Forschungsaufmerksamkeit gewidmet. Diese Literaturbesprechung versucht sowohl empirische Untersuchungen wie konzeptionelle Beiträge zu analysieren und zu kategorisieren. Aus der Durchsicht der Literatur ergab sich die folgende strukturelle Gliederung: Untersuchungen zur Verifikation und zur spezifischen Methodik des selbstbestimmten Lernens, zur Eigenart der individuellen Lerner und zur philosophischen Grundposition sowie zur Strategie des selbstbestimmten Lernens. Die Analyse jeder dieser Kategorien legt Wege für die künftige Forschung im Bereich des selbstbestimmten Lernens nahe.

Self Directed Learning: A Critical Paradigm Revisited

The phenomenon of self-directed learning has received considerable research attention from adult educators. This review of the literature was sought to analyze and categorize both data-based and conceptual articles. The following framework emerged from the review: verification studies; nature of the method of self-directed learning; nature of the individual learner; nature of the philosophical position; policy questions. The analysis of each category suggests directions for future self-directed learning research.

Der Zweck dieser Abhandlung ist es, die Forschung auf dem Gebiet des selbstbestimmten Lernens zu analysieren und zu kategorisieren, sowie künftige Forschungsrichtungen in diesem Bereich anzuregen. Wie die Kollegen, die ähnliche Literaturberichte versucht haben, bestätigen können, führt das Herausarbeiten von

¹ Dieser Beitrag erscheint 1987 unter dem Titel „Self Directed Learning: A Critical Paradigm Revisited“ in der Zeitschrift *Adult Education Quarterly*. Wir danken der American Association for Adult and Continuing Education (1201 Sixteenth St., N. W. Washington D. C.) für die Genehmigung zum Abdruck der deutschen Fassung.

Die Übersetzung besorgte Günther Dohmen, Tübingen.

Untersuchungsschwerpunkten nicht unmittelbar zu einem Forschungsergebnisbericht, der dann auch gleich Hinweise für die künftige Forschung liefert. Die vorliegende Arbeit gründet auf den hervorragenden Literaturbesprechungen von *Tough* (1978), *Mocker* und *Spear* (1982) und *Brookfield* (1984b), sowie auf einer Durchsicht der originalen Quellen. Um Forschungsfragen, die in der Zwischenzeit an Bedeutung gewonnen haben, besser verstehen und interpretieren zu können, ergab sich für unsere Analyse eine etwas andere Gliederung als die unserer Kollegen. Diese Besprechung geht von der Voraussetzung aus, daß uns das selbstbestimmte Lernen als eine Lernmethode schon lange vertraut ist. In „Patterns of Learning“ weist *Houle* (1984) darauf hin, daß selbstbestimmtes Lernen als Studienmethode die höchste Form des Lernens überhaupt sei und dies auch schon immer war, daß es aber ständig wiederentdeckt wird. *Gibbons* und seine Mitarbeiter (1980) schließen aus der Analyse von Biographien berühmter Experten, daß „selbstbestimmtes Lernen als Thema auftaucht, das sich durch eine Reihe wichtiger Jugenderfahrungen zieht. Spätere Erfahrungen erhalten und entwickeln dieses Thema, bis es zu einem bewußten Entscheidungspunkt im Leben eines Menschen wird“ (S. 54). *Knowles* (1980) behauptet, daß der Zugang Erwachsener zum Lernen problemorientiert ist, daß Erfahrungen zur Quelle ihres Lernens werden und daß es das Wesen des Erwachsenen ist, sich zur Selbstbestimmung zu entwickeln. Unseres Erachtens erlaubt die Grundannahme, daß es selbstbestimmtes Lernen schon seit langem gibt, noch nicht jene weiteren Annahmen, wie z.B. „selbstbestimmtes Lernen ist gut“, „die Menschen ziehen selbstbestimmtes Lernen vor“ oder „Erwachsene wollen und brauchen Hilfe zum selbstbestimmten Lernen“. Dies sind Hypothesen, die noch sorgfältig zu überprüfen sind.

Das methodische Vorgehen für diese Arbeit sah so aus, daß zuerst die Parameter für die Untersuchung definiert wurden. Forschung sollte nach unserer Definition auf empirischen Daten beruhen, aber auch ernsthafte konzeptionelle Darstellungen einschließen. Die drei umfangreichsten veröffentlichten Literaturbesprechungen (*Tough* 1978, *Mocker* und *Spear* 1982; *Brookfield* 1984b) wurden als Quellen genutzt, zusammen mit einer Computerrecherche. Um bei dieser Besprechung auf bereits existierende Analysen aufbauen zu können, stützten wir uns zunächst auf diese Literaturberichte und Kritiken. Dazu kam eine gründliche Durchsicht der Originalquellen.

Die folgenden Forschungskategorien ergaben sich aus diesem Überblick: Verifikationsuntersuchungen (in der *Tough*-Tradition), Untersuchungen zur spezifischen Methodik des selbstbestimmten Lernens (die „Wie“-Fragen), zur Natur des individuellen Lernalters (die „Wer“- und „Was“-Fragen), zur philosophischen Grundposition (Entwicklungsperspektiven) und zu Umsetzungsproblemen (die Rolle des Pädagogen, der Institutionen und der Gesellschaft). Unter diesen Kategorien konnten viele der Aussagen zusammengefaßt werden, die in den Forschungsberichten von *Mocker* und *Spear* (1982) und *Brookfield* (1984b) besonders herausgestellt worden waren.

Dieser Überblick konzentriert sich innerhalb jeder dieser Kategorien auf 1. Hauptaussagen/Ergebnisse, 2. methodologische Stärken und Schwächen und 3. Empfeh-

lungen in bezug auf die Methodologie und auf die künftige Entwicklung in jedem kategorialen Bereich.

Im Überblick machen die Verifikationsuntersuchungen den Löwenanteil der Forschungsanstrengungen aus, dicht gefolgt von (und meist in Verbindung mit) methodischen Grundfragen. Der Person des Lernenden wurde besonders in den letzten Jahren zunehmende Aufmerksamkeit gewidmet. Die philosophische Position des Forschers sowie grundsätzliche Umsetzungsfragen, wie z.B. die Frage, wieviel Einfluß Pädagogen auf ein Projekt ausüben können, ohne daß der Erwachsene aufhört, selbstbestimmt zu lernen, wurde nur spärlich behandelt. Es sollte darauf hingewiesen werden, daß die zwei letztgenannten Kategorien weniger als Forschungsschwerpunkte auftreten, als vielmehr in konzeptionellen Kritiken an laufenden Forschungsprojekten.

Anhand unseres Gliederungssystems werden ausgewählte Untersuchungen und Ergebnisse hervorgehoben. Aufgrund des limitierten Seitenumfanges konnte nicht jede Untersuchung einbezogen werden. Es werden aber dennoch genügend Beispiele vorgestellt, um nach den zugrunde gelegten Kategorien einen Einblick in den Stand unseres Wissens zu geben. Einige Untersuchungen waren so angelegt, daß sie Antworten zu Forschungsfragen ergaben, die zu zwei oder mehreren Kategorien gehören. Sie werden in jeder zutreffenden Kategorie angemessen diskutiert. Zur besseren Übersichtlichkeit werden Überlegungen zur künftigen Forschung in jeder Kategorie und darüber hinaus noch besonders in einer abschließenden Zusammenfassung besprochen.

Verifikationsuntersuchungen

Ausgewählte Untersuchungen haben bestätigt, daß selbstbestimmtes Lernen existiert:

- in der gesamten Bevölkerung (*Tough* 1971); (*Penland* 1979)
- bei Erwachsenen, die an kooperativen universitären Weiterbildungsprogrammen teilnehmen (*Bejot* 1981)
- bei Krankenschwestern (*Kathrein* 1981)
- bei Ingenieuren (*Rymell* 1981)
- bei Erwachsenen, die sich bei Community Colleges einschreiben (*Geisler* 1984)
- bei Farmern (*Bayha* 1983)
- bei schlecht ausgebildeten Erwachsenen in den ländlichen Gebieten Vermonts (*Leean and Sisco* 1981)
- bei älteren Erwachsenen in Nebraska (*Hiemstra* 1976)
- in der beruflichen Praxis (*Sexton-Hesse* 1984)
- bei schwarzen Erwachsenen (*Shackelford* 1983)
- bei künftigen Eltern (*Cobb* 1978)
- bei Geistlichen (*Morris* 1977)
- bei Teilnehmern an der Erwachsenen-Grundbildung (*Kratz* 1978).

Diese Untersuchungen wurden indes mehrfach kritisiert, u.a. weil

1. die Populationen in erster Linie der Mittelschicht angehören,
2. der *Toughs*che Ansatz so suggestiv ist, daß die Ergebnisse verfälscht werden,

3. die Probanden meist im Rückblick auf begrenzte vergangene Lernerfahrungen über ihr Lernen nachdenken müssen und
4. eigentlich schon genügend Verifikationsuntersuchungen durchgeführt worden sind.

Während wir mit *Brookfields* Kritik (1984b) übereinstimmen, daß sich die Verifikationsuntersuchungen auf die Mittelschicht konzentrierten, müssen wir ebenso *Brocketts* Feststellung (1985b) zustimmen, daß das selbstbestimmte Lernen auch in schwer zugänglichen Bevölkerungsgruppen (die meist nicht zur Mittelschicht gehören) nachweislich existiert. Die Untersuchungen von *Leean* und *Sisco* (1981), *Shackelford* (1983) und *Kratz* (1978) geben Beispiele dafür. Die *Shackelford*-Untersuchung war die einzige, die wir gefunden haben, die sich mit der schwarzen Bevölkerung befaßt, und sie ergab eine Überraschung: Diese Bevölkerungsgruppe verbrachte die meiste der für selbstbestimmtes Lernen verwendeten Zeit mit Projekten, die mit der Freizeit zu Hause und mit dem Familienleben zu tun haben, und nicht mit Projekten, die der Verbesserung beruflicher Qualifikationen dienen. Man muß jedoch bedenken, daß die Population für die *Shackelford*-Untersuchung aus den Kirchenregistern der schwarzen Kirchen in Havana Florida ausgesucht wurde. Aus diesem Grunde kann diese Untersuchung, obgleich durch sie die Existenz selbstbestimmten Lernens bei schwarzen Erwachsenen nachgewiesen wurde, in bezug auf ihr Ergebnis, daß deren Lernschwerpunkte in erster Linie das Leben zu Hause bzw. in der Familie betreffen, in Frage gestellt werden: Es könnte sein, daß dieses Ergebnis sich gar nicht auf die schwarze erwachsene Bevölkerung insgesamt beziehen läßt, sondern nur auf den Teil der schwarzen erwachsenen Bevölkerung, der regelmäßig in die Kirche geht.

Man könnte die Kritik am Gegenstand dieser Verifikationsuntersuchungen noch einen Schritt weitertreiben: Oft gibt es nur sehr oberflächliche Beschreibungen dessen, was untersucht wird. So kann eine Untersuchung z.B. nach Alter und ethnischer Herkunft der Probanden aufgeschlüsselt sein, ohne jedoch irgendwelche Angaben zum Geschlecht oder zur sozialen Stellung zu machen. Mindestens diese vier demographischen Hauptvariablen (Alter, Geschlecht, ethnische Herkunft und soziale Stellung) sollten aber in der Beschreibung aller Verifikationsuntersuchungen enthalten sein.

Es sollten noch andere Datenerhebungsmethoden als die von *Tough* ausprobiert werden. In diesem Zusammenhang ist erwähnenswert, daß die *Sexton-Hesse*-Untersuchung (1984) nicht nach der *Tough*-Methode (*probe and prompt technique*) vorgeht und eine Anzahl von Leuten fand, die noch keine Lernprojekte kannten. *Boshier* (1983) hat besonders eine alternative Methode vorgeschlagen: Die Unterrichtsteilnehmer sollen über ihre Lernvorhaben gleichzeitig Tagebuch führen. Auf diese Weise sollen die suggestiven Anstöße reduziert werden, die zum Erinnern an frühere Aktivitäten notwendig sind.

Gegenüber den Kritikern, die meinen „Genug ist genug“, konnten die genannten Forscher nachweisen, daß die Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung die Existenz von Selbstlernprojekten zumindest in der Mittelschicht in den Vereinigten Staaten,

Teilen von Kanada und Großbritanniens begrüßen. Bei anderen sozialen Schichten und ethnischen Gruppen oder im Vergleich mit anderen Ländern konnten wir dies noch nicht verifizieren.

Es ist wohl eine generelle Kritik an den Verifikationsuntersuchungen, daß sie mittlerweile einen Punkt erreicht haben, wo sie langweilig werden. Wir werden bei künftigen Untersuchungen neue, überraschendere Ergebnisse suchen müssen. Wenn wir die Antwort schon im voraus wissen, ist es dann wirklich noch nötig, die Frage zu stellen? Je überraschender und erstaunlicher die Ergebnisse unserer Untersuchungen zum selbstbestimmten Lernen sind, desto mehr neues Wissen über das Konzept werden wir haben. Gerade Verifikationsuntersuchungen bei Minderheiten, schwer erreichbaren Bevölkerungsgruppen und Menschen anderer Kulturen können sehr wohl solche Überraschungen bringen.

Methodische Fragen

Die Forschung zur Natur der Methode des selbstbestimmten Lernens befaßt sich mit Fragen wie:

- Wie kommen Erwachsene dazu, sich in Lernprojekten zu engagieren?
- Wie identifizieren und benutzen sie Hilfsmittel?
- Wie können wir die Fähigkeiten und Fertigkeiten verbessern bzw. vermehren, die zum selbstbestimmten Lernen benötigt werden?

Zur Erörterung dieser Fragen wurden die Methodikprobleme nach vier Unterkategorien aufgeteilt:

1. der Planungsprozeß und die Entwicklung eines Planungskonzepts
2. die Typen von Planungshilfen
3. die Arten der gebrauchten Lernquellen und Hilfsmittel
4. die methodologischen Kompetenzen.

Der Planungsprozeß

Zwei Autoren (*Tough* 1971) und (*Knowles* 1975) haben in der folgenden Weise die Einzelschritte herausgearbeitet, nach denen Lernende vorgehen, wenn sie ihre selbstbestimmten Lernaktivitäten planen:

Bestimmen der genauen Kenntnisse und Fertigkeiten; Bestimmen der Aktivitäten, Materialien, Quellen und Hilfsmittel zum Lernen; Bestimmen des Lernortes; Festlegen eines speziellen Terminplanes oder kurzfristiger Lernziele; Bestimmen der Lernzeit; Festlegen der Schrittfolge; Abschätzen des Programmnieaus; Beseitigung von Hindernissen und Ineffizienzen; Erwerben oder anderweitiges Beschaffen von Hilfsmitteln und Unterlagen; Vorbereiten eines Raumes und anderer materieller Voraussetzungen; Beschaffen von Geld; Zeit zum Lernen finden und Steigerung der Motivation bzw. Behandeln von Motivationshemmungen (*Tough* 1971, S. 116–117).

Lerndiagnosen, Bedürfniserhebungen, Zielformulierungen, Identifikation von menschlichen und materiellen Lernhilfen, Auswahl und Anwendung angemessener Lernstrategien und Evaluation der Lernergebnisse (*Knowles* 1975).

Spear und *Mocker* (1984) bieten ein alternatives Planungskonzept:

Personen, die selbstbestimmt lernen, neigen eher dazu, aus einer begrenzten Anzahl von alternativen Lernmöglichkeiten in ihrer Umgebung das auszuwählen, was ihnen hilft, ihr Lernprojekt zu strukturieren –, als daß sie ihre Lernprojekte im voraus planen. Das ist das Konzept Lernumgebungen zu organisieren (*Spear* und *Mocker* 1984).

Es scheint, als hätten wir schon sehr viel ernsthafte Arbeit auf die Entwicklung von Konzepten zum Planungsprozeß verwendet, wie vor allem die Arbeiten von *Tough* (1971, 1978), *Knowles* (1975, 1980) und *Spear* und *Mocker* (1984) zeigen. In der empirischen Arbeit allerdings sind wir anscheinend bis jetzt noch nicht weit genug gekommen. Unsere empirischen Untersuchungen haben sich in erster Linie auf die von den Lernern genutzten Arten von Lernquellen/Lernhilfen bezogen und sie haben auch z.T. die genutzten Planungshilfen untersucht. *Tough* hat (1978) besonders darauf hingewiesen, daß wir noch größere Anstrengungen darauf richten müssen, die Auswahl-, Planungs- und Betreuungsschritte der Lerner zu verstehen, und zwar von den ersten Phasen an durch das ganze Lernprojekt. Wenn wir diese Fragen einmal erforscht hätten, wären wir in einer besseren Ausgangslage, um die methodologischen Kompetenzen der Erwachsenen zu verbessern.

Spear und *Mockers* (1984) Zweitanalyse von qualitativen Daten, die in Open-End-Interviews erhoben wurden, ist besonders bemerkenswert, weil hier ein alternatives Konzept der Vorplanung bei Erwachsenen ohne High-School vorgestellt wird. Sie stellten fest, daß Vorausplanung hier nur in ganz seltenen Fällen vorkommt, daß aber trotzdem die Lernanstrengungen nach einem System und mit Behutsamkeit durchgeführt wurden. Ausgehend von ihrem Konzept der Organisation der Lernumgebung schlugen sie vier Hauptgebiete für weiterführende Forschungsarbeiten vor:

- die Auswirkung der Lernumgebung auf die Struktur des Lernprojekts,
- die Auswirkung des Bildungsniveaus auf den Einfluß, den die Lernumwelt auf den Lernenden ausübt,
- die Fertigkeiten, die Lernende besitzen müssen, um Lernmöglichkeiten und Lernhilfen in ihren Lebensräumen zu finden und zu nutzen,
- die Weise, wie Lernende die auf ihren eigenen Entscheidungen beruhende Organisation ihrer Projekte wahrnehmen.

Typen von Planungshelfern

Tough (1971) und *Penland* (1979) haben die Haupttypen von Planungshelfern, die bei selbstbestimmten Lernprojekten von Erwachsenen genutzt werden, identifiziert. Diese vier Typen umfassen individuelle Lerner, nichtmenschliche Planungsmaterialien, menschliche Planungshelfer und Gruppenplaner (*Tough* 1971).

Offensichtlich liegt die stärkere Betonung auf eigener, nichtmenschlicher und individueller Planungshilfe und nicht auf Gruppenunterricht und Planungen in der Gruppe (*Penland* 1979).

Tough wies uns schon 1971 darauf hin, daß noch zusätzliche Daten über jeden ein-

zelen Typ von Planungshelfern benötigt werden, eine auch heute noch gültige Mahnung. *Penland* (1979) befaßte sich spezieller mit den Planertypen: Sollten Informationsmakler oder Lernberater als Quellen genutzt werden, um Erwachsene bei der Planung ihrer Lernprojekte zu unterstützen? Und wenn ja, wie?

Typen von Lernhilfen

Es wurden zahlreiche Typen von Lernressourcen, die von selbstbestimmten Lernenden genutzt werden, identifiziert:

- Lernercliquen sind eine sehr wichtige zwischenmenschliche Quelle für berufliches Wissen (*Beder, Darkenwald und Valentine* 1983).
- Bibliotheken und Bibliothekare zählen zu den weniger wichtigen Lernhilfen (*Shirk* 1983).
- Schwarze Erwachsene nutzen den Bekanntenkreis als häufigste Hilfe (*Shackelford* 1983).
- Farmer nutzen den kommerziellen Rundfunk und die von Universitäten veranstalteten Tage der Offenen Tür als wichtige Lernhilfen (*Bahya* 1983).
- Krankenschwestern nutzen hauptsächlich informelle Gespräche mit Kolleginnen und Lektüre als Hilfen. Lernmaterialien werden mit Mitteln des Arbeitgebers beschafft (*Kathrein* 1981).
- Bücher, Broschüren und Zeitungen sind Hauptinformationsquellen der älteren Erwachsenen (*Hiemstra* 1976).
- Teilnehmer nutzten engagierte Kollegen, von denen viele in ehrenamtlichen Vereinigungen und Gesellschaften aktiv waren, als Hilfen und zur Unterstützung für ihr Lernen (*Brookfield* 1981).

Tough (1978) und *Houle* (1984) werfen beide die Frage auf, wie wir Erwachsene beim Finden und Nutzen von Ressourcen unterstützen. Noch spezifischer verlangen *Tough* (1978), *Tenland* (1978) und *Brookfield* (1981) weitere Untersuchungen über die angemessene Rolle von Gruppen in diesem Prozeß –, wobei *Tough* sein Interesse dafür, wie Selbsthilfegruppen arbeiten, im Auge hat und *Brookfield* sein Interesse für ehrenamtliche Vereinigungen verfolgt.

Methodologische Kompetenzen

Tough (1971) und *Knowles* (1975) haben die folgenden Kompetenzen aufgezeigt, die Erwachsene benötigen, um selbstbestimmte Lernaktivitäten durchzuführen:

Der Erwachsene braucht die entsprechende Kompetenz für die vorbereitenden Schritte, für das Feststellen, welche Hilfe er braucht, für das Auswählen der Ressourcen, für das Mobilisieren der gewünschten Hilfen, für das Analysieren und Planen des gesamten Lernprojekts und für die Evaluation seines Fortschritts (*Tough* 1971).

Er braucht die Fähigkeit zu kooperativen Beziehungen mit Gleichgestellten, zur Erkenntnis der eigenen Lernbedürfnisse, zur Umsetzung der Bedürfnisse in Ziele, zum Ausmachen von Ressourcen und zur Evaluation (*Knowles* 1975).

Caffarella und *Caffarella* (im Druck) haben diese Liste der notwendigen Kompetenzen noch weiter ausdifferenziert. Sie haben spezieller untersucht, ob bei graduieren Studenten durch das Praktizieren von selbstbestimmtem Lernen mit Lernverträgen in graduate-level-Kursen eine Veränderung bestimmter selbst wahrgenommener Fähigkeiten, eigenbestimmt zu lernen, auffiel oder nicht. Sie stellten fest, daß das selbstbestimmte Lernen mit Hilfe von Lernverträgen nur auf drei der zwölf untersuchten Kompetenzen eine positive Auswirkung hatte.

Zu einem globaleren Schluß kam *Kasworm* (1983) in ihrer Untersuchung, nämlich daß sich durch Lernverträge die Sensibilität und die Geschicklichkeit beim selbstbestimmten Lernen weiterentwickeln.

Es gibt zum Problem der Kompetenzen für selbstbestimmtes Lernen zahlreiche Fragen, die noch zu klären sind. Sind die Kompetenzen, die von *Tough* (1971) und *Knowles* (1975) identifiziert und von *Caffarella* und *Caffarella* (im Druck) ausführlich untersucht wurden, hieb- und stichfest, oder müssen noch weitere Kompetenzen erforscht werden? Wie erwerben Erwachsene diese Kompetenzen? Gibt es dabei einen positiven Einfluß der Familie, der Schulbildung, der Arbeitserfahrungen, des praktischen Herumprobierens? Alles in allem bieten diese Problemfelder und Fragen ein weites Feld für weitergehende Untersuchungen.

Zusammenfassung

Die Methodenart scheint unzureichend zu sein zur Förderung unseres Verständnisses, wie Erwachsene ihr Lernen planen und organisieren, zur Untersuchung der Zusammenarbeit zwischen unabhängigen Lernern, zum Verstehen, wie Erwachsene ihre Leistungsfähigkeit und Effektivität für das selbstbestimmte Lernen erwerben und verbessern, und welche Rolle Erwachsenenbildner in diesem Prozeß spielen.

Die Methodik scheint sich vielmehr für qualitative Untersuchungen zu Planungs- und Organisationsproblemen zu eignen, sowie für quantitative und qualitative Untersuchungen zu Hilfen und Kompetenzen. Wir haben jetzt wahrscheinlich genug deskriptive Quantifizierungen über die Nutzung von Ressourcen und wir sollten künftig etwas anspruchsvollere Analysen anstreben.

Es sollte außerdem bei der Methodikdiskussion darauf hingewiesen werden, daß *Coolican* (1975), *Brookfield* (1984b) u. a. den Charakter der Ergebnisse und die Qualität des Lernens kritisch hinterfragen: Es hat den Anschein, als ob die Untersuchungen zur Planung, Organisation und Ergebnisbewertung zusammen mit den Kompetenzuntersuchungen eine bessere Analyse des Endprodukts ermöglichen könnten.

Die Person des individuellen Lernalers

Die Forschung zur Person des individuellen Lernalers stellt Wer- und Was-Fragen. Im wesentlichen wird in dieser Kategorie versucht, die Charakteristika und die Stile des Individuums zu verstehen, um ein besseres Gefühl für den Lernaler zu bekommen.

Aus der Literaturübersicht in diesem Bereich ergaben sich sechs Unterkategorien:

- demographische Daten,
- Lernstile bzw. kognitive Stile,

- Aufgeschlossenheit/Lernbereitschaft,
- Art der Kontrolle,
- psychische Verfassung und
- persönliche Eigenschaften.

Gezielte Untersuchungen in diesen sechs Unterkategorien haben ergeben:

Demographische Daten

Das Bildungsniveau ist ein Indikator für Selbstbestimmtheit (*Bejot 1981, Cobb 1978*).

Es wurde aber kein signifikanter Zusammenhang gefunden zwischen dem erfolgreichen Abschluß eines selbstbestimmten Lernprogramms und dem Bildungsniveau, dem Familienstand und dem Beruf des Ehepartners (*Reed 1980*).

Lernstil

Ein abstrakter Lernstil – bezogen auf das Klassifikationssystem von *Kolb* – ist verbunden mit besonderer Ausdauer beim selbstbestimmten Lernen (*Deroos 1982*). Die Mehrzahl der erfolgreichen selbstbestimmten Lerner waren bei der Untersuchung, die auf der *Kolb*-Klassifikation basiert, Anpassungsfähige (*Theil 1984*).

Aufgeschlossenheit für selbstbestimmtes Lernen

SDLRS (Self-Directed-Learning Readiness Scale) wurde entwickelt und überprüft, um die Bereitschaft der Erwachsenen zu selbstbestimmtem Lernen vorauszusagen (*Guglielmino 1977*).

Die Bereitschaft, selbstbestimmt zu lernen, ist verbunden mit den Fähigkeiten, selbständig zu denken und Analogien herzustellen, mit den Motivationen kreativer Persönlichkeiten, mit kreativen Erfahrungen und Leistungen und mit einer mehr der rechten Gehirnhälfte entsprechenden Lern- und Denkweise (*Torrance and Mourad 1978*).

Es wurden Widersprüche festgestellt zwischen den SDLRS-Bewertungen der Selbstbestimmtheit und den Bewertungen der Fakultät. Es hat den Anschein, als ob die Fakultätskriterien unspezifisch wären, während sich die SDLRS-Bewertungen auf das Alter, die Rasse und auf den Bewertungsmaßstab „Agreement Response Set“ beziehen. Daraus ist der Schluß zu ziehen: Die Untersuchung stützt die Validität von SDLRS (*Long and Agyekum 1983*).

In hohem Maße selbstbestimmt Lernende, gemessen nach der SDLRS, führten eine größere Zahl von Lernprojekten durch und erreichten dabei ein höheres Maß an Zufriedenheit als Personen mit niedrigeren SDLRS-Bewertungen. Es wurde ein signifikanter statistischer Zusammenhang zwischen der Bereitschaft zum selbstbestimmten Lernen und der Anzahl von Lernprojekten gefunden (*Hassan 1981*).

Es wurde eine signifikante Beziehung zwischen der Bereitschaft zur Selbstbestim-

mung und der Entwicklung eines Selbstkonzepts bei erwachsenen nichtgraduierten Studenten gefunden (*Sabbaghian* 1979).

Der Gebrauch von Lernverträgen bei der formalen Graduate Education hat wenig Einfluß auf die Entwicklung der Bereitschaft zu selbstbestimmtem Lernen bei Studenten (*Caffarella und Caffarella*, im Druck).

Es existiert ein Zusammenhang zwischen der positiven Einstellung älterer Erwachsener zu selbstbestimmtem Lernen und dem Maß, in dem sie mit ihrem Leben zufrieden sind (*Brockett* 1985 c).

Art der Kontrolle

Es gibt keine Korrelation zwischen den Stunden, die dem selbstbestimmten Lernen gewidmet sind, und dem Zeitpunkt der Kontrollmessungen (*Skaggs* 1981).

Psychische Verfassung

Es können keine Rückschlüsse gezogen werden über eine Beziehung zwischen selbstbestimmtem Lernen und psychischer Gesundheit, definiert nach Selbstverwirklichungsqualitäten (*Carpenter* 1981).

Persönliche Charakteristika

Lernende, die sich dem selbstbestimmten Lernen in einer Weise näherten, die im Einklang stand mit den im Projekt angesprochenen Persönlichkeitsfaktoren, glaubten, daß dieses Lernen nützlicher sei (*Fox und West* 1983).

Es wurde eine Beschreibung der Persönlichkeitsdimensionen des selbstbestimmten Lernens entwickelt und es wurde ein Instrument zur Identifizierung von selbstbestimmten Lernern erprobt (*Oddi* 1984, 1986).

Obwohl das Wesen des Lernalters ein ergiebiges Forschungsgebiet ist, wurde der größte Teil der Variablen, die in den Untersuchungen dieser Kategorie benutzt wurden, zufällig ausgewählt. Eine Ausnahme davon wäre die Erforschung der individuellen Bereitschaft zu selbstbestimmtem Lernen. Zahlreiche Untersuchungen, die in erster Linie die Self-Directed-Learning Readiness Scale (SDLRS) (*Guglielmino* 1979) benutzten, wurden durchgeführt, um die Bereitschaft Erwachsener zu selbstbestimmtem Lernen zu ermitteln. *Brookfield* (1984b) hat vor Ergebnissen von Studien, die diese Skala benutzten, gewarnt, da diese Skala für bestimmte Gruppen von Erwachsenen nicht angemessen sein könnte. *Brockett* (1985b) erhärtet diese Kritik durch Untersuchungen, die zeigen, daß dieses Instrument sehr stark auf das Lernen durch Bücher und Unterricht bezogen ist, und so die Bereitschaft, auf alternativem Weg selbstbestimmt zu lernen, wie z.B. praktisches Lernen, nicht angemessen feststellen kann. Wir möchten *Brockett* zustimmen, obwohl dies nicht bedeutet, daß wir aufhören sollten, diese Skala zu benutzen. Es bedeutet nur, daß wir inzwischen besser wissen, auf welche Gruppen, zu welchem Zweck wir sie effektiv anwenden können.

Es wurde nicht genügend Forschung zu den Unterkategorien Lernstil, Stellenwert der Kontrolle und psychologische Verfassung geleistet, um irgendwelche endgültigen Urteile über diese Gebiete im Zusammenhang mit selbstbestimmtem Lernen zu fällen. Die Ergebnisse, die wir zu diesen Bereichen haben, scheinen bestenfalls widersprüchlich zu sein. Ein Beispiel für künftige Forschung im Bereich dieser Unterkategorien wurde von *Brockett* (1985 c) aufgezeigt.

Er meint, daß Lebenszufriedenheit und Selbstbestimmtheit mit dem Unabhängigkeitskonzept verbunden sind. Könnte man daraus folgern, daß wir durch Erhöhung der Bereitschaft des einzelnen, selbstbestimmt zu lernen, seine Unabhängigkeit und dadurch auch seine Lebenszufriedenheit steigern?

Wenn wir eine neue Forschungsplanung für diese Kategorie entwickeln, könnte der Ansatz, Selbstbestimmtheit beim Lernen als Persönlichkeitskonstrukt zu sehen, der Grundstein für eine völlig neue Forschungsrichtung werden. *Oddi* (1984, 1986) hat hierzu einen bedeutenden Beitrag geleistet. Ihr konzeptioneller Rahmen lenkt den Blick weg vom selbstbestimmten Lernen als einer Instruktionsweise und hin zur Betrachtung dieses Konzepts als ein Attribut der Persönlichkeit, das das Individuum dazu motiviert, das Lernen mit jedweder Methode fortzusetzen. Dieser weitere Rahmen bietet Ansätze für künftige Untersuchungen, in denen unsere gesamte Konzeptionalisierung dessen, was zuerst kommt, untersucht werden muß: Ist es die Fähigkeit zu lernen oder die Motivation zu lernen? Und welche Rolle spielen die Fähigkeiten im Zusammenhang mit der weiteren Sicht des selbstbestimmten Lernens als eines Ausdrucks der Persönlichkeit? Übt das pädagogische Unterrichten unserer Bürger mit Kontrolle durch Lehrer einen negativen Einfluß auf die Förderung des selbstbestimmten Lernens aus? Und falls dies so sein sollte, kann das geändert werden? In welchem Zusammenhang steht die Persönlichkeit mit einem geenteiligen Stil?

Es sind zwei sehr unterschiedliche methodische Vorgehensweisen gefragt, wenn es darum geht, die weite Kategorie der Persönlichkeit des Lernenden zu erforschen. Die erste verlangt ein quantitatives Paradigma, mit größerer Betonung quasi-experimenteller und experimenteller Projekte. Wenn wir einige dieser Variablen genauer fassen wollen, können wir es uns aber nicht leisten, Freiwillige oder intakte existierende Gruppen als Untersuchungsobjekte zu nehmen. Die Zufallsauswahl der Probanden ist notwendig für glaubwürdige und generalisierbare Ergebnisse. Wenn wir mehr in die Tiefe gehen, ist qualitative Forschung darüber hinaus wichtig, um uns die reichen und vollständigen Beschreibungen zu liefern, die nötig sind, um den einzelnen Lernenden ganz zu verstehen.

Philosophische Grundpositionen

Dieser konzeptionelle Bereich bezieht sich auf die philosophische Fundierung des Konzepts des selbstbestimmten Lernens von zwei sehr verschiedenen Perspektiven aus. Es gibt dazu keine aktuellen Forschungsvorhaben, jedoch konzeptionelle Artikel, die auf Problembereiche hinweisen und Forschungsrichtungen vorschlagen.

Wenn man das selbstbestimmte Lernen durchforstet nach etwas, was man als Philosophie der Erwachsenenbildung bezeichnen könnte, dann findet man verschiedene theoretische Perspektiven, die die Forschung oder die Forschungsfragen zu begründen und zu bestimmen scheinen. *Mezirow* (1985) z.B. weist darauf hin, daß selbstreflektiertes Lernen für Erwachsene notwendig ist, und daß kritisches Reflektieren ein integraler Bestandteil dieses Lernens ist. *Brookfield* (1985) ruft die Erwachsenenbildner dazu auf, klar zwischen Techniken der Selbstbestimmtheit und den inneren Bewußtseinsänderungen zu unterscheiden, die man mit dem selbstbestimmten Lernen meint. Er behauptet, daß wirkliches selbstbestimmtes Lernen das Element kritischer Reflexivität einschließt.

Diese zwei Autoren, die auf innerer Veränderung und kritischem Reflektieren bestehen, scheinen von einer humanistischen oder existentialistischen Sichtweise herzukommen. Sie betrachten die inneren Prozesse beim selbstbestimmten Lernen und fragen, was es ist, das dieses selbstbestimmte Lernen von anderem Lernen unterscheidet.

Houle (1984) sucht nach dem, was den Zusammenhang nebeneinander auftauchender Lernansätze bzw. Lernmodelle ausmacht. Das Problem ist, wie im Leben einer Person ein Lernansatz in einen anderen übergeht. Dieser Autor scheint mehr aus der Tradition der liberalen Erziehung und des Zukunftsglaubens zu kommen. Wenn wir seine Gedanken in eine lebenslange Perspektive einbeziehen, so fordert er die Erwachsenenbildner dazu heraus, der Entfaltung der einzelnen Lebensphasen mehr Aufmerksamkeit zu schenken, um so besser feststellen zu können, wie bestimmte Lernansätze im Leben eines erwachsenen Menschen aufkommen, verschmelzen und/oder sich verändern.

Wir wollen diese Perspektiven genauer betrachten. Wenn *Brookfield* (1985) dem Konzept des kritischen Reflektierens von *Mezirow* folgt, behauptet er, daß dieses Element eine Voraussetzung für echtes selbstbestimmtes Lernen ist. Er vertritt die Vorstellung, daß es keine wirklich erwachsenengemäße Form des selbstbestimmten Lernens ist, wenn Lernprojekte nur innerhalb der engen Grenzen der bereits vorgegebenen Gedanken und Tätigkeiten des Lerners bleiben. Um wirklich erwachsenengemäß zu sein, müssen die Techniken des selbstbestimmten Lernens eine kritische Analyse der zugrundeliegenden Werte, Überzeugungen und sozialen Formen mit umfassen. Anders ausgedrückt muß ein innerer Bewußtseinswandel vonstatten gehen. Bevor wir an dieser Ansicht Kritik üben, sollten wir betonen, daß *Brookfield* u.E. diese Definition nicht als Tatsache, sondern als zu überprüfende Hypothese vorschlägt.

Es ist der springende Punkt dieser Kritik, daß das Konzept des Bewußtseinswandels aus einer ganz bestimmten Philosophie der Erwachsenenbildung stammt. Wer von anderen Philosophien herkommt, wie z.B. vom Behaviorismus, Liberalismus oder Progressivismus, würde niemals einer so spezifischen Lerndefinition zustimmen. Wie dem auch sei, es handelt sich um eine zu untersuchende Hypothese, die auf den Annahmen der humanistischen Perspektive beruht.

Diese Gedankenrichtung weiterführend präsentiert *Houle* (1984) ebenfalls gute Fragen und zu untersuchende Hypothesen unter der Lebenslaufperspektive. *Houle*

stellt fünf Hauptmodelle vor, wie Bildung in den Lebensentwurf verwoben werden kann. Das sind Erziehung als Hauptlebenszweck, Erziehung als Möglichkeit, das Leben zu erforschen, Erziehung als inhärenter Teil eines komplexen Lebensmodells, Erziehung als Herrschaft über alles Wissen und Erziehung als Mittel zur Erhaltung und zum Schutz des Staates.

Wenn man *Houles* Lebenslaufperspektive folgt, kann man seine Kritik an der Forschung verstehen, die uns ein feststehendes Bild des Lernens liefert. Bei der Lebenslaufperspektive müssen Grundansätze untersucht werden und die Frage, wie sie sich lebenslang entwickeln und verändern.

Es geht uns hier darum, den Fragen, die von diesen Autoren aufgeworfen wurden, zuzustimmen, weil sie ein reiches Feld für künftige Forschungsvorhaben zum selbstbestimmten Lernen erschließen. Ist eine innere Bewußtseinsveränderung notwendig, damit selbstbestimmtes Lernen erfolgen kann? Diese Autoren sind der Meinung, daß dies nicht notwendig sei. Wie dem auch sei, das Gewicht dieser Fragen ergibt sich daraus, daß Erzieher im allgemeinen durch theoretische Diskussionen nicht von ihrer eigenen philosophischen Grundposition abzubringen sind. Wir müssen empirische Arbeit auf der Grundlage unserer eigenen Perspektiven leisten, oder vielleicht noch besser: Forscher mit verschiedenen Anschauungen müssen zusammenarbeiten, um Gemeinsamkeiten zwischen den Philosophien zu entdecken, und sie müssen von dort aus dann anfangen, eine neue empirische Grundlage zu schaffen.

Strategiefragen

Konzeptionelle Artikel über Fragen der Strategie zum selbstbestimmten Lernen werfen folgende Fragen auf: Welche Rolle spielt der Erwachsenenbildner? Was sind die Parameter für die Einbeziehung pädagogischer Institutionen? Was bedeutet das Konzept des selbstbestimmten Lernens für die Gesellschaft als ganzes? Diese drei Unterkategorien dienen dazu, die Fragen zu analysieren. Obwohl diese Fragen aufgrund von Erkenntnissen und Anliegen, die in erster Linie aus empirischer Arbeit resultieren, entstanden sind, befinden sich die Strategien immer noch in einem frühen konzeptionellen Entwicklungsstadium. Unseres Wissens gibt es keine empirischen Untersuchungen zur Strategieentwicklung.

Die Rolle des Erwachsenenbildners

Erwachsenenbildner sollten Theorie und Praxis des selbstbestimmten Lernens im Unterricht und in der beruflichen Praxis fördern und aufgreifen (*Hiemstra* 1980). Erzieher in schulischen Institutionen sollten in ihren Klassen und bei anderen Aktivitäten die Entscheidung der Schüler, wie und was sie lernen wollen, stärker berücksichtigen (*Tough* 1971).

Erzieherische Institutionen

In institutionellen Einrichtungen sollten Lernende mit verschiedenen Arten der Unterstützung bekanntgemacht werden, damit das Verständnis und die Nutzung von selbstbestimmten Lernprojekten verbessert wird (*Tough* 1971).

Lernen Menschen selbstbestimmt, weil die schulischen Einrichtungen bei ihnen versagt haben? Wie sehr können Institutionen in den Lernprozeß einbezogen werden, ohne daß das Wesen der Selbstbestimmtheit verloren geht? (*Penland* 1981). Wie sehen Erwachsenenbildner in Institutionen das Konzept des selbstbestimmten Lernens? Lehnen sie es tatsächlich ab oder wollen sie es an ihre institutionelle Praxis anpassen? (*Brookfield* 1981).

Wie können die Elemente des nichtschulischen Lernens in schulisches Lernen eingebracht werden? (*Spear* und *Mocker* 1984).

Brauchen wir ein bestimmtes taktisches Vorgehen, damit selbstbestimmte Lernende nicht von Institutionen ausgenutzt werden? (*Hiemstra* 1980).

Gesellschaft

Wir müssen untersuchen, welche Schritte Lernende in ihren Lernprozessen tun, und wir müssen uns dabei besonders auf die Konsequenzen für neue Dienstleistungen und die öffentliche Politik konzentrieren (*Tough* 1978).

Die Forschung hat im großen und ganzen die sozialpolitischen Aspekte des selbstbestimmten Lernens ignoriert, z.B. die Ansätze, die politische Strukturen, gewohnheitsmäßige Verhaltensmuster, organisatorische Traditionen und institutionelle Formen zu verändern suchten (*Brookfield* 1984, 1985).

Man muß *Brookfield* recht geben, daß dem sozialen Kontext zuwenig Aufmerksamkeit gewidmet wurde und daß es die meisten Autoren versäumt haben, die politischen Folgen ihrer Forschungsergebnisse ins Auge zu fassen. Was sind die wirklichen Konsequenzen von Lernsituationen, in denen die Lerner ihr Lernen wirklich selbst kontrollieren? (*Brockett* 1985 a).

Erwachsenenbildner müssen sich all diesen Fragen stellen. Mögliche Untersuchungen müßten folgendes umfassen: Welche Hilfe wollen Erwachsene? Wann wollen sie diese? Beeinflußt die Form oder der Inhalt das ihnen bewußte Verlangen nach Hilfe? Was bewegt einen Menschen dazu, vom Lernen von A weiterzugehen zu höheren Maßstäben und zum Lernen, das nötig ist, um den Punkt B zu erreichen? Wie stark sollten wir als Erwachsenenbildner uns in das selbstbestimmte Lernen einmischen? Sollten wir unsere Standards aufzwingen, wenn die individuellen Maßstäbe nicht hoch genug sind? Was sind die Zufriedenheiten und Unzufriedenheiten mit der Qualität des Lernens? Sollten wir das Individuum eher in Richtung auf gesellschaftliche oder auf individuelle Perspektiven bewegen?

Schlußfolgerung

Es war die Absicht dieser Literaturbesprechung, die Forschung zum selbstbestimmten Lernen zu kategorisieren, Ergebnisse zu analysieren und Richtungen für zukünftige Untersuchungen zu weisen. Verschiedene konzeptionelle Artikel wurden in die Forschungskategorien einbezogen, um weitere Informationen zu unserem Wissensstand oder zu unterschiedlichen theoretischen Ansichten zu liefern. Auf der Grundlage dieser Analyse können ganz allgemein die künftigen Forschungsrichtungen hervorgehoben werden:

1. Es sind zusätzliche Verifikationsuntersuchungen nötig, die als Probanden Personen aus verschiedenen sozialen Klassen, ethnischen Gruppierungen und kulturellen Umfeldern haben.
2. Methodische Grundlagenuntersuchungen sind nötig, um besser zu verstehen, wie Lernende ihr Lernen planen und organisieren, welche Planertypen Verwendung finden und wie die für selbstbestimmtes Lernen nötigen Kompetenzen entwickelt und verbessert werden.
3. Die Person des Lernenden stellt ein fruchtbares Feld für weitere Untersuchungen dar. Es ist eine besonders faszinierende Idee, das Konzept des selbstbestimmten Lernens als Persönlichkeitskonstrukt zu sehen.
4. Untersuchungen zur philosophischen Grundposition, zu wechselnden theoretischen Standpunkten und zu Überschneidungspunkten dieser Standpunkte sind nötig.
5. Strategiefragen, die sich mit der Rolle des Erwachsenenbildners, den Bildungsinstitutionen und der Gesellschaft befassen, sind zwingend nötig, wenn wir unsere Forschungsgrundlagen ausbauen.
6. Wir müssen unser Repertoire an Entwürfen und Methoden zur Untersuchung des selbstbestimmten Lernens vergrößern. Abhängig von der Art des Forschungsproblems brauchen wir beides: tiefgehende qualitative und differenziertere quantitative Untersuchungen.

Das Ziel der Forschung in diesem Entwicklungsstadium sollte eine Kombination von kreativen Experimententwicklungen und weiterer Theoriebildung sein.

Literatur

- Bayha, R. A.*: Self-directed learning readiness of Northwest Missouri farmers as related to learning resource choice and valuing (Doctoral dissertation, Kansas State University, 1983). Dissertation Abstracts International, 45, 50 A.
- Beder, H., Darkenwald, G., & Valentine, T.*: Self-planned professional learning among public school adult education directors: A social network analysis. Proceedings of the Twenty-Fourth Annual Adult Education Research Conference, 1983, 7–12.
- Bejot, D. D.*: The degree of self-directedness and the choices of learning methods as related to a cooperative extension program (Doctoral dissertation, Iowa State University, 1981). Dissertation Abstracts International 42, 2434 A.
- Boshier, R.*: Adult learning projects research: An alchemist's fantasy. Invited address to American Educational Research Association, Montreal. April, 1983.

- Brockett, R. G.: A response to Brookfield's critical paradigm of self-directed adult learning. *Adult Education Quarterly*, (1985 a), 36 (1), 55-59.
- Brockett, R. G.: Methodological and substantive issues in the measurement of self-directed learning readiness. *Adult Education Quarterly*, (1985 b), 36 (1), 15-24.
- Brockett, R. G.: The relationship between self-directed learning readiness and life satisfaction among older adults. *Adult Education Quarterly*, (1985 c), 35 (4), 210-219.
- Brookfield, S.: Independent adult learning. *Studies in Adult Education*, (1981), 13 (1), 15-27.
- Brookfield, S.: Self-directed adult learning: A critique of research and theory. *Proceedings of the Twenty-Fifth Annual Adult Education Research Conference*, 1984 a, 19-23.
- Brookfield, S.: Self-directed adult learning: A critical paradigm. *Adult Education Quarterly*, (1984 b), 35 (2), 59-71.
- Brookfield, S.: Analyzing a critical paradigm of self-directed learning: A response. *Adult Education Quarterly*, (1985), 36 (1), 60-64.
- Caffarella, R. S., & Caffarella, E. P. (in press). Self-directedness and learning contracts in adult education. *Adult Education Quarterly*.
- Carpenter, M. G.: Self-actualizing and other selected characteristics of adults enrolled in correspondence study: A comparative study (Doctoral dissertation, University of Georgia, 1981). *Dissertation Abstracts International*, 42, 2435 A.
- Cobb, J. E.: Self-directed learning of prospective parents (Doctoral dissertation, Kansas State University 1978). *Dissertation Abstracts International*, 39, 2684 A.
- Coolican, P. M.: Self-planned learning: Implications for the future of adult education. Technical Report No. 74-507. Syracuse: Syracuse University. 1974 (ERIC Document Reproduction Service No. ED 095254).
- Deroos, K. K. B.: Persistence of adults in independent study (Doctoral dissertation, University of Minnesota, 1982). *Dissertation Abstracts International*, 43, 47 A.
- Fox, R. D., & West, R. F.: Personality traits and perceived benefits associated with different approaches of medical students to self-directed learning projects. *Proceedings of the Twenty-Fourth Annual Adult Education Research Conference*, 1983, 99-104.
- Geisler, K. K.: Learning efforts of adults undertaken for matriculating into a community college (Doctoral dissertation, Texas A & M University, 1984). *Dissertation Abstracts International*, 1984, 45, 2737 A.
- Gibbons, M., Bailey, A., Comeau, P., Schmuck, J., Seymour, S., & Wallace, D.: Toward a theory of self-directed learning: A study of experts without formal training. *Journal of Humanistic Psychology*, (1980), 20 (2), 41-56.
- Guglielmino, L. M.: Development of the self-directed learning readiness scale (Doctoral dissertation, University of Georgia, 1977). *Dissertation Abstracts International*, 38, 6467 A.
- Hassan, A. M.: An investigation of the learning projects among adults of high and low readiness for self-direction in learning (Doctoral dissertation, Iowa State University, 1981). *Dissertation Abstracts International*, 42, 3838 A. (Abstract).
- Hiemstra, R.: The older adult's learning projects. *Educational Gerontology: An international Quarterly*, (1976), 1, 331-341.
- Hiemstra, R.: Policy recommendations related to self-directed learning. Occasional Paper Nr. 1. Syracuse: Syracuse University, 1980.
- Houle, C. O.: Patterns of learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.
- Kasworm, C. E.: An examination of self-directed contract learning as an instructional strategy. *Innovative Higher Education*, (1983), 8 (1), 45-54.
- Kathrein, M. A.: A study of self-directed continued professional learning of members of the Illinois Nurses' Association: Content and process (Doctoral dissertation, Northern Illinois University, 1981). *Dissertation Abstracts International*, 42, 1902 A.
- Knowles, M. S.: Self-directed learning. New York: Association Press, 1975.
- Knowles, M. S.: The modern practice of adult education. Chicago: Association Press, Follett Publishing Company, 1980.
- Leean, C., & Sisco, B.: Learning projects and self-planned learning efforts among undereducated adults in rural Vermont - Final report. Washington, DC: National Institute of Education, 1981.
- Long, H. B., & Agyekum, S. K.: Guglielmino's self-directed learning readiness scale: A validation study. *Higher Education*, (1983), 12, (1), 77-87.
- Mezirow, J.: A critical theory of self-directed learning. In: S. Brookfield (Ed.), *Self-directed learning: Theory and practice*. San Francisco: Jossey Bass, 1985, pp. 17-30.

- Mocker, D., & Spear, G.: Lifelong learning: Formal, informal, and self-directed learning. Kansas City: Center for Resource Development Education, University of Missouri-Kansas City, 1982. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 220723).
- Morris, J. F.: The planning behavior and conceptual complexity of selected clergymen in self-directed learning projects related to their continued professional education (Doctoral dissertation University of Toronto, 1977). Dissertation Abstracts International, 39, 1994 A. (Abstract).
- Oddi, L. F.: Development of an instrument to measure self-directed continuing learning (Doctoral dissertation, Northern Illinois University, 1984). Dissertation Abstracts International, 46, 49 A.
- Oddi, L. F.: Development and validation of an instrument to identify self-directed continuing learners. *Adult Education Quarterly*, (1986), 36 (2), 97–107.
- Penland, P. R.: Self-initiated learning. *Adult Education*, (1979), 29, 170–179.
- Penland, P. R.: Towards self-directed learning theory. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Institutes of Education, Educational Resources Information Center. 1981 (ERIC Document Reproduction Service No. Ed 209475).
- Pratt, D. D.: Andragogical assumptions: Some counter-intuitive logic. Proceedings of the Twenty-Fifth Annual Adult Education Research Conference, 1984, 147–153.
- Reed, A. W.: Relationship of selected demographic characteristics of adult learners and academic success in a self-directed learning program (Doctoral dissertation, University of Cincinnati, 1980). Dissertation Abstracts International, 41, 900 A.
- Rymell, R. C.: Learning projects pursued by adult degreed engineers (Doctoral dissertation, North Texas State University, 1981). Dissertation Abstracts International, 42, 936 A.
- Sabbaghian, Z. S.: Adult self-directedness and self-concept: An exploration of relationships (Doctoral dissertation, Iowa State University, 1979). Dissertation Abstracts International, 40, 3701 A. (Abstract)
- Sexton-Hesse, C. A.: Assuming responsibility for self-directed learning in professional practice: The contributions of psychosocial factors. Proceedings for the Twenty-Fifth Annual Adult Education Research Conference, 1984, 202–107.
- Shackelford, R. A.: Self-directed learning projects among black adults in Havana, Florida (Doctoral dissertation, The Florida State University, 1983). Dissertation Abstracts International, 44, 647 A.
- Shirk, J. C.: Relevance attributed to urban public libraries by adult learners: A case study and content analysis of 81 interviews (Doctoral dissertation, Texas A & M University, 1983). Dissertation Abstracts International, 45, 53 A.
- Skaggs, B. J.: The relationship between involvement of professional nurses in self-directed learning activities, loci of control, and readiness for self-directed learning measures (Doctoral dissertation, University of Texas at Austin, 1981). Dissertation Abstracts International, 42, 1906 A.
- Spear, G. E., & Mocker, D. W.: The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning. *Adult Education Quarterly*, (1984), 35 (1), 1–10.
- Theil, J. P.: Successful self-directed learning styles. Proceedings of the Twenty-Fifth Annual Adult Education Research Conference, 1984, 237–242.
- Torrance, E. P., & Mourad, S.: Some creativity and style of learning and thinking correlates of Guglielmino's self-directed learning readiness scale. *Psychological Reports*, (1978), 43, 1167–1171.
- Tough, A.: The adult's learning projects. Toronto, Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education. 1971 (Also 1979, 2nd Ed.).
- Tough, A.: Major learning efforts: Recent research and future directions. *Adult Education*, (1978), 28 (4), 250–263.

Verfasser:

Ass. Prof. Rosemary S. Caffarella Ph. D., Judith M. O'Donnell Ph. D., Division of Educational Studies, Virginia Commonwealth University, Richmond, VA 23284-0001 USA